

## Postface

Logiques d'expansion de l'enseignement supérieur, modèle de  
financement et professionnalisation : une approche historique

**Vincent Carpentier**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5110>

DOI : 10.4000/formationemploi.5110

ISSN : 2107-0946

### Éditeur

La Documentation française

### Édition imprimée

Date de publication : 17 juillet 2017

Pagination : 185-202

ISSN : 0759-6340

### Référence électronique

Vincent Carpentier, « Postface », *Formation emploi* [En ligne], 138 | Avril-Juin 2017, mis en ligne le 10 juillet 2017, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5110>  
; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5110>

---

© Tous droits réservés

## Postface

### Logiques d'expansion de l'enseignement supérieur, modèle de financement et professionnalisation : une approche historique

VINCENT CARPENTIER

*Reader en histoire de l'éducation, Centre for Global Higher Education, University College London  
Institute of Education, London*

Ce numéro spécial de la revue *Formation Emploi* apporte un éclairage important et opportun sur les débats concernant la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Les articles contribuent, à partir de différentes approches, à enrichir notre compréhension de la conceptualisation de la mission de professionnalisation et des politiques et pratiques qui la mettent en œuvre. Le caractère interdisciplinaire des articles permet de réfléchir aux multiples facettes de la professionnalisation et à ses conséquences pour les institutions, les enseignants et étudiants. La combinaison d'approches quantitatives et qualitatives permet également de réfléchir non seulement aux formes et tendances de la professionnalisation, mais aussi à leurs perceptions par les acteurs. Enfin, la dimension internationale qui anime ce numéro permet de comparer et contraster des expériences nationales variées et de s'interroger sur la circulation des idées, des politiques et des pratiques. Cette circulation est finement examinée par Joseph Kavka dans un article comparant les influences européennes et internationales sur les trajectoires de la professionnalisation, en France et en République tchèque.

Cécile Crespy et Philippe Lemistre, les coordinateurs de ce numéro, résument fort bien les enjeux en indiquant que « *la professionnalisation est une notion disputée et polysémique* ». Ces indéterminations concernant la compréhension théorique de la professionnalisation de l'enseignement supérieur expliquent en grande partie le caractère contesté des politiques et pratiques qui lui sont associées.

Je propose ici de rattacher certaines questions posées dans ce numéro concernant le présent et futur de la mission de professionnalisation à une dynamique historique interprétée comme le produit de changements et continuités (Aldrich, 2003). À partir des cas britannique et français, mon objectif est de relier la question de la professionnalisation aux articulations et tensions historiques entre les logiques économique, sociale, politique et culturelle qui influencent le développement des systèmes d'enseignement supérieur. Ces logiques affectent et sont affectées par les politiques de financement et expliquent, au moins partiellement, les connexions et tensions entre les processus d'expansion, de démocratisation et de différenciation institutionnelle qui caractérisent l'évolution, sur le long terme, des systèmes d'enseignement supérieur (Carpentier, 2017).

La première partie explore l'évolution de la mission de professionnalisation à partir de l'émergence des logiques économique, politique, culturelle et sociale de l'enseignement supérieur du moyen âge au début du 20<sup>ème</sup> siècle. La deuxième partie suggère un alignement de ces logiques au sortir de la Seconde Guerre mondiale, qui va animer la mission de professionnalisation sous impulsion publique durant la première phase de massification. La troisième partie s'intéresse aux tensions grandissantes entre ces logiques après la crise économique des années 1970, et leur impact sur les transformations des politiques de financement qui vont modifier la mission de professionnalisation lors de la seconde phase de massification des années 1990. La quatrième partie identifie la crise de 2008 comme un tournant et propose de réfléchir aux tendances actuelles à partir de données collectées dans le cadre d'un projet de recherche au *Centre for Global Higher Education* (Carpentier, *op. cit.*).

## **1 | Le très long terme : Émergence des logiques de l'enseignement supérieur et mission de professionnalisation**

L'expansion universitaire de la période du moyen âge à la Première Guerre mondiale est traversée par l'émergence de logiques variées qui vont influencer les missions des universités, dont celle de la professionnalisation.

### **1.1 Moyen âge : l'Université et ses professions**

La création spontanée des universités médiévales au 12<sup>ème</sup> siècle est fortement liée à la formation des professions. Dès le début, les connaissances et savoirs que les universités produisent et transmettent dans leur cursus classique (musique, géométrie, arithmétique et astronomie) et les domaines de l'enseignement technique supérieur (théologie, droit et médecine) sont non seulement considérés comme une source de prestige pour les dirigeants, mais également comme un moyen de formation de la main-d'œuvre de l'Église, de l'État et des professions clés (Verger, 1992, p. 35).

Après le 14<sup>ème</sup> siècle, l'université est de plus en plus au centre d'une logique politique et son expansion devient davantage contrôlée et stratégique en raison des luttes de pouvoir au cœur de l'ordre féodal (Perkin 2006, p. 159). On observe alors un maintien de la logique de la professionnalisation, mais également sa transformation vers la formation des cadres des administrations publiques.

### **1.2 Époque moderne : premier défis pour la professionnalisation**

Frijhoff associe les changements du système universitaire du début de la période moderne à trois tendances : l'expansion, la différenciation et la professionnalisation (1996, p. 79). Cependant, la professionnalisation viendra tardivement. En effet, Perkin montre que du

milieu du 16<sup>ème</sup> jusqu'au milieu du 17<sup>ème</sup> siècle, l'augmentation substantielle du nombre d'universités est motivée par un processus de « *nationalisation* » et de concurrence religieuse et par l'émergence d'une nouvelle fonction sociale : l'éducation générale des élites (2006, p. 171). Cette transition vers une logique sociale produit des institutions plus aristocratiques (Di Simone, 1996, p. 312), ce qui va de pair avec un recul de la mission de professionnalisation.

Après le milieu du 17<sup>ème</sup> siècle, le ralentissement de l'expansion de l'université et l'essor de nouvelles formes d'enseignement supérieur sont associés à l'essoufflement des concurrences nationales et religieuses et à l'émergence de nouvelles demandes d'éducation non confessionnelle, plus professionnelle et scientifique, associées à l'esprit des Lumières. La professionnalisation semble relancée, mais elle tend à s'opérer en dehors des universités. Par exemple, la révolution scientifique est animée par la (ré)émergence d'institutions du savoir (les sociétés savantes, clubs et académies).

### 1.3 Révolutions, professionnalisation et stratification

Les révolutions et les crises qui ont ponctué la fin du 18<sup>ème</sup> et le début du 19<sup>ème</sup> siècles sont à la fois porteuses de menaces et d'opportunités pour les universités. Ces turbulences vont notamment pousser à une transformation de leur mission de professionnalisation en raison du renforcement des logiques économiques et politiques.

Par exemple, l'idéal révolutionnaire a conduit à la diversification, la centralisation et la professionnalisation de l'enseignement supérieur (De Ridder-Symoens 2010, p. 376). La suppression des corporations universitaires (1791), remplacées par l'Université impériale (1806) et les facultés régionales (Musselin, 2017) ainsi que le développement des Grandes Écoles conduisent au premier système national d'enseignement supérieur, centralisé et utilitariste (pourvoyant emplois militaires et civils).

Un autre exemple est la deuxième révolution industrielle de la fin du 19<sup>ème</sup> siècle qui, à la différence de la première, place l'enseignement supérieur au centre d'une concurrence internationale basée sur l'innovation dans des secteurs plus pointus (Sanderson, 1972). Ceci conduira à une professionnalisation basée sur la stratification des systèmes différenciant les institutions classiques et techniques. C'est à ce moment que se développent le mouvement et les universités de recherche allemandes et américaines, plus tournées vers la professionnalisation, mais on assiste également à la réémergence d'une logique sociale avec les universités civiques et universités populaires pour la bourgeoisie et la classe ouvrière.

Ce bref aperçu historique suggère que la mission de professionnalisation a toujours été présente, plus au moins marquée selon les époques et l'évolution de la hiérarchie des logiques d'expansion de l'enseignement supérieur. L'approche de long terme montre que les forces poussant ou contraignant la mission de professionnalisation se trouvent à l'intersection des connexions et tensions entre l'expansion, la démocratisation et la différenciation institutionnelle qui animent la construction historique des systèmes d'enseignement supérieur.

## 21 1914-1970 : Alignement des logiques et structuration de la professionnalisation comme bien public

Le 20<sup>ème</sup> siècle va encore complexifier l'écologie de l'enseignement supérieur et son influence sur la mission de professionnalisation. Les forces en présence sont bien illustrées par Doray et Manifet qui concluent leur article portant sur une comparaison France-Québec en indiquant que « *la professionnalisation des universités engage tout à la fois des arbitrages sur les responsabilités en partage de l'Etat, du système économique et du système d'enseignement, sur la place et le rôle d'intermédiation des Etats ou des systèmes politiques, sur la fonction, la place et le rôle des universités dans la société et leur dépendance, l'autonomie à l'égard des systèmes politique et économique, sur la fonction, la place et le rôle du travail et de l'emploi* ».

### 2.1 L'entre-deux-guerres et la montée concomitante des logiques

Les deux guerres mondiales et la Grande Dépression vont renforcer simultanément les logiques économique, politique et sociale de l'enseignement supérieur. Plus important encore, pour la première fois, ces logiques vont être reliées et produire un changement de paradigme préparant le processus de massification post-1945. Les destructions sociales, économiques et culturelles renforcent la justification sociale de l'expansion de l'enseignement supérieur. Elles réaffirment les logiques économique et politique des universités engagées sur les fronts technologiques et idéologiques (Gosden, 1976, p. 155). La recherche et l'innovation, de même que la formation de la main-d'œuvre sont renforcées pendant les deux conflits et vont relancer la mission de professionnalisation.

Un autre effet crucial des guerres et de la dépression est de rendre le financement public des systèmes sociaux plus acceptable. En effet, elles conduisent, comme le suggère Piketty (2014), à une attitude bienveillante envers la fiscalité et la nécessité de remédier aux inégalités croissantes. L'éducation et l'enseignement supérieur seront au cœur de cette dynamique, comme l'illustre la création de l'*University Grants Committee*, chargée de distribuer les fonds publics pour les universités (Shattock, 2012).

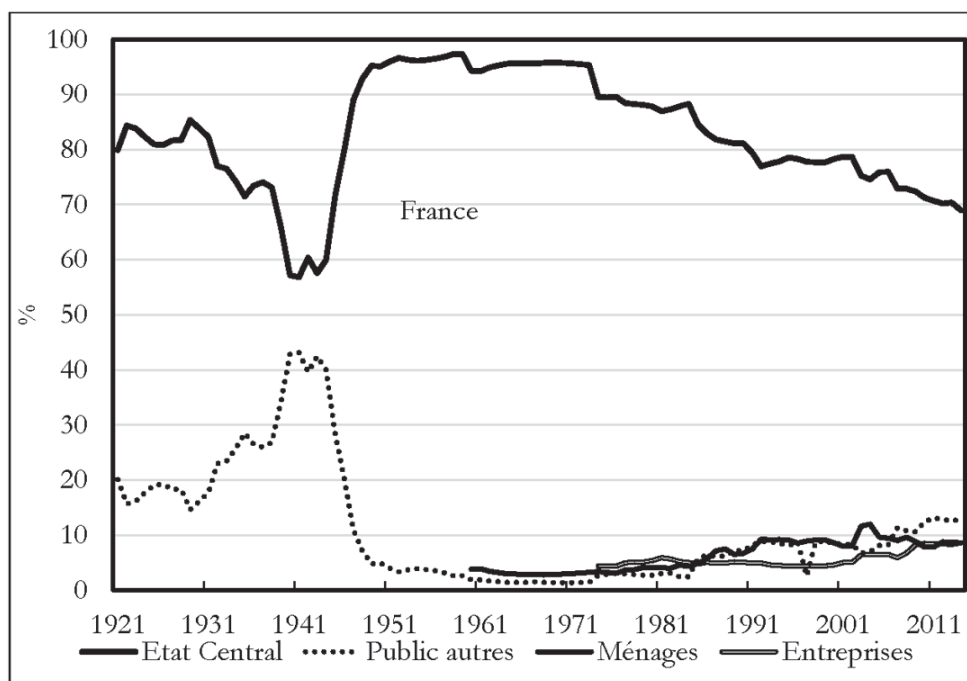
### 2.2 Le modèle fordiste, l'alignement des logiques et la première phase de massification (1945-1973)

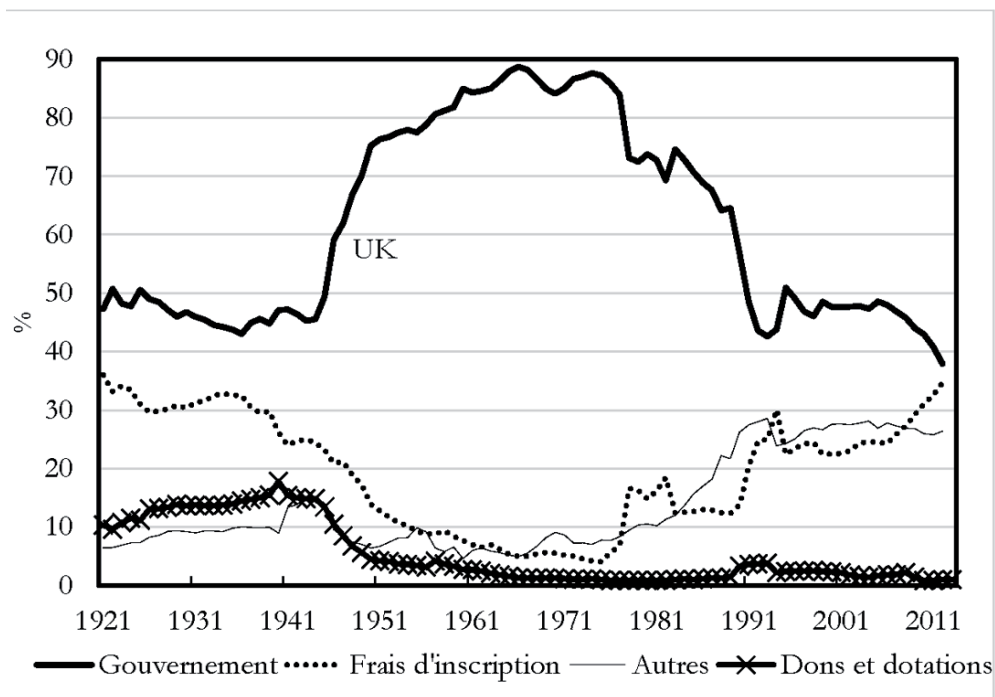
L'ère de l'après-guerre se caractérise par un alignement des logiques sociale, économique, politique et géopolitique (guerre froide) de l'enseignement supérieur, considéré de plus en plus comme un bien public justifiant une intervention de l'État. En un sens, la montée en puissance de l'État-providence et la reconnaissance de la contribution de l'éducation au développement économique coïncident.

Le **graphique 1** illustre l'effet de ces changements sur la structure des revenus universitaires, marquée par le poids croissant du financement public dans les deux pays, jusqu'au début des années 1970. L'enseignement supérieur socialisé est devenu un élément structu-

rant de ce que la théorie de la régulation définit comme le modèle fordiste d'après-guerre (Boyer 2015 ; Lemistre, 2015). Ce modèle est caractérisé par un cercle vertueux où les gains de productivité sont redistribués par le biais de politiques salariales progressives, soutenant la demande, et de dépenses publiques en direction de la sphère sociale du développement, ouvrant en retour de nouvelles sources de gains de productivité (Fontvieille et Michel, 2002).

**Graphique 1 : Structure des revenus dans l'enseignement supérieur 1921-2011, en France et au Royaume-Uni**





Source : Carpentier, 2012 (mis à jour).

La mission de professionnalisation participe de la structuration de l'enseignement supérieur comme bien public. Elle devient un élément clé de l'alignement des logiques (contribuant à la connaissance, la croissance et une relative mobilité sociale) au cœur de la première phase de massification des systèmes d'enseignement supérieur. En France, ceci se concrétise par une préprofessionnalisation basée sur le diplôme qui joue un rôle de signal dans un marché du travail segmenté où les diplômés sont formés en interne (Lemistre, *op. cit.*). La professionnalisation s'est également développée en lien avec une stratification des systèmes, avec la création de nouvelles filières comme les IUT et STS (respectivement Institut universitaire de technologie et Section de technicien supérieur) en France. Comme le montre l'article de Stéphanie Tralongo, leur raison d'être est d'opérer un rapprochement entre les mondes académique et économique. Au Royaume-Uni, la recommandation du rapport Robbins de 1963 d'augmenter les effectifs se traduira non seulement par une augmentation des effectifs universitaires, mais également par la création d'un système binaire séparant un secteur universitaire traditionnel d'un secteur public de l'enseignement supérieur plus professionnel et financé par les collectivités locales (*Polytechnics*) (Scott, 2014).

Il est important de s'interroger sur le rôle tenu par la professionnalisation concernant les articulations, mais également les tensions entre expansion, démocratisation et stra-

tification. De fait, la mission de professionnalisation d'après-guerre s'opère dans un contexte marqué par une massification qui reste limitée par rapport à aujourd'hui et un faible chômage dû à la stabilité du régime fordiste. En outre, on peut penser que l'expansion des années 1960 s'est appuyée sur une diversification institutionnelle reflétant non seulement les missions des institutions (dont celle de la professionnalisation), mais également une reproduction des inégalités sociales. Des différenciations au sein des filières professionnalisées sont également à l'œuvre, comme le suggère l'analyse comparée de plusieurs Centres de formation des apprentis, développée dans ce numéro par Arnaud Pierrel. Pinto distingue une professionnalisation par le bas et par le haut qui renforce les processus inégalitaires (2008). La professionnalisation est donc au centre de tensions potentielles entre les logiques sociale et économique de l'enseignement supérieur qui rejoignent les débats concernant les relations entre démocratisation et différenciation.

### **3 | Le tournant de la crise des années 1970 : les tensions entre les logiques et les transformations de la professionnalisation**

La crise économique des années 1970, marquée par la stagflation, conduit à la remise en cause du compromis Fordiste. Un changement de politique s'opère, au sein duquel le ralentissement de la productivité et la croissance du chômage sont combattus par une réduction des déficits publics et la « réforme » de certains secteurs sociaux. Ces politiques vont avoir un effet déterminant sur le niveau et la structure de financement de l'enseignement supérieur et transformer sa mission de professionnalisation.

#### **3.1 Changement des structures de financement et professionnalisation : la poussée de l'employabilité – 1970-2008**

La crise a transformé la logique économique de l'enseignement supérieur en accordant autant, voire davantage d'importance, aux considérations fiscales qu'au traditionnel agenda de l'augmentation de la productivité. Ce changement d'orientation conduit non seulement à négliger les logiques non-économiques de l'enseignement supérieur, mais également à surestimer ses rendements privés et à sous-estimer ses rendements sociaux.

Cette dynamique aura un impact non négligeable sur la structure des revenus universitaires. Le **graphique 1** illustre un déclin, depuis le début des années 1970, de la part des financements publics, au profit des revenus privés et notamment des frais d'inscription (surtout au Royaume-Uni). Ce mouvement va générer d'importantes tensions entre financement et accès, au cours de la seconde phase de massification des années 1990 (Charle et Verger, 2012) qui, dans un contexte de chômage croissant, vont transformer la dynamique de professionnalisation (Leroux, 2014). Ces changements des modalités



de financement autour des années 1970 illustrent ce que Lemistre définit, pour le cas français, comme une transition du « *régime fordiste de préprofessionnalisation via la formation initiale au régime financiarisé où la professionnalisation des diplômés du supérieur doit garantir l'employabilité des individus* » (op. cit., p. 61).

Ce passage s'est opéré différemment selon les pays, mais des points communs sont notables concernant l'impact des nouvelles politiques fiscales plus austères et du chômage sur les changements de dynamique de la professionnalisation. En France, où le modèle adéquationniste perdure (Charles, 2014), le processus de Bologne et les réformes nationales des universités concernant les programmes (LMD – licence-master-doctorat, 2002) et leur administration (LRU – Loi relative aux libertés et responsabilités des universités, 2007) vont fortement renforcer la mission de professionnalisation. L'article de Ruggero Iori, dans ce numéro, montre, pour l'Italie et la France, comment les réformes nationales inspirées par le processus de Bologne ont transformé la professionnalisation du secteur des travailleurs sociaux et amplifié « *la dépendance du métier au marché de l'emploi* ». Selon Agulhon, « *ces procédures ne répondent pas à des besoins du monde économique, impossibles à déterminer, mais à un renouvellement du modèle universitaire, préconisé par la politique qui valorise la responsabilité et l'autonomie des acteurs (aussi bien les présidents d'université que les enseignants) et masque ses finalités, l'hybridation du service public* » (2007, p. 26).

Cette hybridation est bien plus avancée au Royaume-Uni, où la dynamique de la professionnalisation est tournée vers une montée en puissance de l'employabilité générée par la combinaison des contraintes budgétaires et de la poussée des frais d'inscription. Barnett note que la professionnalisation des programmes est un phénomène ancien (1990) qui peut être relié à la pression budgétaire. Les conflits budgétaires vont également engendrer des changements dans les formes de la professionnalisation en provoquant la fin du système binaire qui différenciait les institutions académiques et professionnalisantes. La loi de 1992 qui transforme les *Polytechnics* et *Colleges of Higher Education* en universités peut être interprétée comme un moyen de réduire les dépenses publiques de ces institutions gérées par les collectivités locales.

Le **graphique 1** montre la chute de la part des revenus publics juste après leur intégration. L'abolition du système binaire a un important impact sur la professionnalisation dans le sens où il sépare le secteur public, plus professionnel, du secteur universitaire, plus académique et tourné vers l'enseignement et la recherche. Notons que cette division commençait à s'estomper alors que les *Polytechnics* avaient eu très tôt tendance à imiter les universités (malgré leurs ressources moindres) et à s'éloigner de leur mission de professionnalisation. Notons également que l'usage courant des expressions « universités pre-1992 » et « universités post-1992 » montre que la distinction est toujours informellement présente et que les questions de réputation et leurs effets sur les perspectives d'insertion sur le marché du travail demeurent.

L'effet crucial des transformations du mode de financement sur la professionnalisation, au Royaume-Uni, est lié à la politique de partage des coûts. Le poids croissant des frais d'inscription et ses effets sur la dette étudiante vont générer une montée en puissance de l'agenda de l'employabilité. En 1997, le rapport Dearing recommande la relance de la dépense par étudiant, par une contribution étudiante. Cette recommandation sera suivie, dès 1998, avec l'introduction de frais d'inscription de £ 1000 par an payables d'avance. La dynamique de partage des coûts s'accélère (et se transforme), en 2006, avec l'introduction de frais d'inscription différés et variables pouvant atteindre £ 3000, accompagnés de bourses (pour les étudiants britanniques et européens à plein temps issus de foyers gagnant moins de £ 25000 par an) et de prêts garantis par le gouvernement, remboursables par le diplômé bénéficiant d'un emploi et d'un salaire supérieur à £ 21000 (avec une prescription de trente ans).

Le lien entre frais d'inscription et emploi est encore renforcé, en 2012, par une nouvelle hausse des frais d'inscription jusqu'à £ 9000. La réforme supprime les bourses et, en conséquence, le financement des frais d'inscription (des étudiants britanniques et européens) repose donc exclusivement sur des prêts étudiants garantis par le gouvernement. Ces changements font de l'employabilité une question centrale pour les étudiants et les institutions cherchant à les recruter. Dans ce contexte, les frais d'inscription sont présentés comme un moyen de responsabilisation des étudiants et des institutions : l'employabilité devient financièrement critique pour l'étudiant dans l'optique de rentabiliser son investissement et la professionnalisation devient cruciale pour les institutions souhaitant attirer les étudiants.

Ces tendances sont reflétées par la place importante accordée à l'employabilité au sein des classements des institutions, des enquêtes étudiantes (*National Student Survey*) et du mécanisme d'« estimation » de la qualité de l'enseignement récemment introduit par le gouvernement (*Teaching Excellence Framework*). Le lien entre frais d'inscription et employabilité devient également crucial pour le gouvernement. En effet, les prêts sont garantis par ce dernier et leur non-remboursement pour cause de chômage ou d'accès à un emploi insuffisamment rémunéré se traduirait par une dépense publique différée (Carpentier, *op. cit.*).

Nous verrons ci-dessous que les liens entre les changements de structure des financements individuels et sociaux et les attentes en termes de rendements individuels et collectifs vont être malmenés par la crise de 2008.

## 4 | L'après 2008 : le défi de la Grande Récession ou le clash entre coûts et rendements privés et collectifs

La crise de 2008 peut être analysée comme une crise des systèmes productif et financier, alimentée par des inégalités structurelles illustrées par l'explosion de la dette privée qui a provoqué une crise de la dette publique (Piketty, *op. cit.* ; Plihon, 2013 ; Stiglitz, 2012). Des parallèles intéressants ont été établis entre ses mécanismes et les problèmes auxquels sont confrontés les systèmes d'enseignement supérieur au Royaume-Uni et aux États-Unis, marquant la suprématie de la logique économique (Geiger, 2010 ; Unterhalter et Carpentier, 2010). Ces parallèles portent sur les tensions entre financement et équité (Brown, 2010 ; Carpentier, *op. cit.*), la faiblesse de l'investissement public, la montée de l'endettement étudiant (Casta, 2010) et son effet dissuasif selon les classes sociales (Callender et Mason, 2017).

Les écarts entre le financement de l'enseignement supérieur et le marché de l'emploi ont même conduit certains à évoquer la possibilité de l'explosion d'une bulle liée à un marché *subprime* dans l'enseignement supérieur (Altbach, 2008), résultant d'un différentiel trop important entre l'investissement réalisé et ses rendements.

### 4.1 Les effets de la crise de 2008 : du partage des coûts à la substitution

Le premier effet de la crise de 2008 sur le système d'enseignement supérieur britannique a été un glissement du partage des coûts vers la substitution public/privé des ressources. Cette substitution est le produit conjugué du ralentissement de l'effort public, après 2008, et de l'explosion de l'effort privé avec la réforme de 2006. Autrement dit, l'augmentation des frais d'inscription n'est plus additionnelle, mais substitutive du financement public (Carpentier, *op. cit.*). L'idée de substitution est importante car l'accélération des frais d'inscription coïncide avec une raréfaction des bourses en raison du retrait de l'effort public. Par conséquent, les prêts deviennent l'ultime recours nécessitant des rendements individuels importants et tendent à progressivement transformer l'enseignement supérieur en un bien privé.

Or, dans le même temps, le deuxième effet de la crise de 2008 a été d'altérer les rendements privés dans deux directions. Tout d'abord, on observe une stagnation (une baisse aux États-Unis) de la prime salariale associée à l'enseignement supérieur (l'écart de salaire entre diplômés et non diplômés). Plus important encore, on observe une forte disparité de cette prime en fonction des filières, institutions, disciplines et du capital social des diplômés (Crawford et *al.*, 2016). Or, la hausse de cette prime (agrégée) est la principale justification, en termes d'équité, des augmentations des frais d'inscription des réformes précédentes (notons que malgré la dispersion des primes salariales, les universités ont toutes opté pour le niveau maximum permis s'agissant des frais d'ins-

cription). Un autre impact de la crise sur les rendements individuels est la hausse relative du chômage des diplômés du supérieur, ainsi qu'un problème de surqualification. Ces tendances sont importantes dans le sens où l'employabilité est devenue centrale pour la viabilité du système, car les étudiants ne trouvant pas d'emploi ou un emploi faiblement rémunéré ne remboursent pas leurs prêts (une proportion estimée par le gouvernement lui-même à 40 %). Le non-remboursement de ces prêts garantis par l'État transforme ces derniers en dépenses publiques – un résultat paradoxal dans la mesure où la réduction des dépenses publiques était l'un des objectifs clés des réformes de partage des coûts.

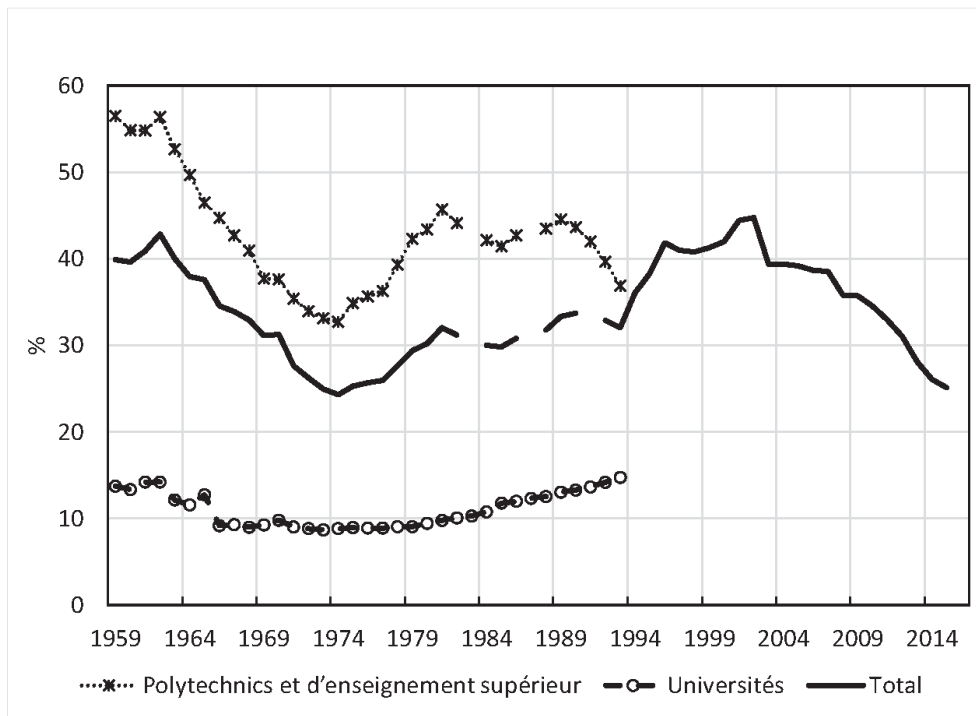
Des déséquilibres entre les financements publics et privés et les rendements individuels et sociaux ont fait de l'employabilité une nécessité absolue. Or, ce système ne prend pas en compte les processus inégalitaires liés à l'insertion sur le marché du travail et les variations salariales qui ne dépendent pas seulement des efforts en termes de professionnalisation, mais également d'effets de réputation et de capital social des diplômés. Les rendements privés des diplômés ne rendent pas compte de ces problèmes d'inégalités. Il est en outre problématique que les décisions concernant les niveaux des frais d'inscription et les systèmes de prêts s'appuient sur une prime salariale de l'enseignement supérieur, agrégée, qui surestime les salaires entre diplômés et non diplômés parce qu'elle sous-estime les différences de salaire entre les diplômés eux-mêmes.

## 4.2 Les tendances actuelles

Les tensions entre les financements de la formation et le marché de l'emploi, depuis 2008, ont conduit à une vague d'initiatives émanant du gouvernement britannique et portant, notamment, sur une poursuite des réformes en cours, mais également sur une diversification des formes de la professionnalisation. La dernière réforme (*Higher Education and Research Act*, 2017), votée en avril 2017, permettra aux institutions obtenant un bon résultat au *Teaching Excellence Framework* (qui inclut, parmi ses indicateurs, une mesure d'employabilité) d'augmenter les frais d'inscription par rapport à l'inflation. La réforme, qui permettra également une plus grande ouverture vis-à-vis des institutions privées, a ravivé les débats concernant le financement et les missions de l'enseignement supérieur, et notamment la mission de professionnalisation.

Les études à temps partiel sont un vecteur historique clé de la professionnalisation, par la formation continue, des universités britanniques. Cette situation contraste, comme le montre bien l'article d'Isabelle Borrás et Nathalie Bosse, avec les « *universités françaises dont le cœur de métier reste la formation initiale pour des étudiants traditionnels* ».

Graphique 2 - Proportion des étudiants à temps partiel par type d'institution au Royaume-Uni - 1959-2015

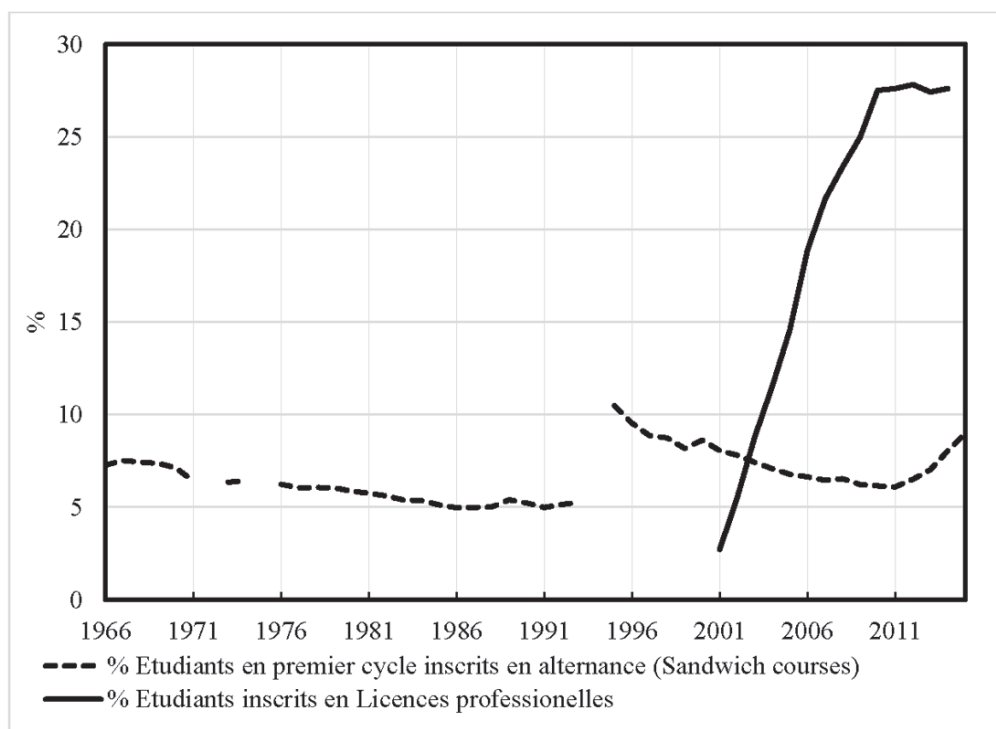


Sources : Carpentier, 2017.

Or, depuis 2008, les réformes liées au financement ont posé d'énormes problèmes aux étudiants à temps partiel (disparition de programmes locaux, difficulté dans l'obtention de prêts pour une personne déjà diplômée), symbolisés par la chute de leur effectif, de 42 % à 28 %, entre 2002 et 2014. Leur nombre s'est réduit de plus de la moitié depuis 2010. Le **graphique 2** montre également qu'au-delà de l'effet des frais d'inscription, la dynamique du temps partiel était liée aux nouvelles « universités post 92 », plus professionnalisées.

Le gouvernement britannique semble explorer d'autres voies pour développer la professionnalisation. Parmi elles, on observe un regain d'intérêt pour la formation en alternance et l'apprentissage. Premièrement, le **graphique 3** montre une croissance « relative » de la proportion des effectifs totaux inscrits dans les formations en alternances (*Sandwich Courses*), de 6 à 9 %. En France, des formations équivalentes telles que les filières professionnalisées sont en très forte croissance, leur part dans les effectifs totaux augmentant de 10 % à 30 % entre 2003 et 2013.

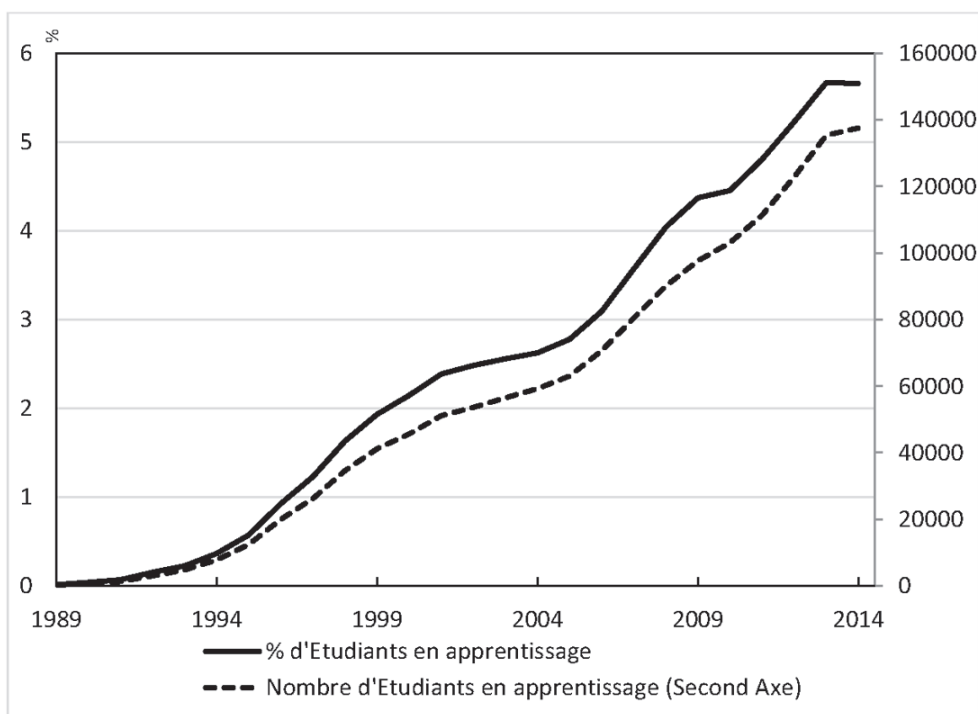
**Graphique 3 - Formations en alternance : Sandwich Courses et Licences professionnelles, au Royaume-Uni**



Source : Carpentier, 2017.

Le deuxième changement est un retour de l'apprentissage, qui est déjà bien développé en France. Le **graphique 4** montre que la part des effectifs de l'enseignement supérieur en apprentissage est passée de 1 % des effectifs totaux, en 1995, à près de 6 % en 2017.

Graphique 4 - Les étudiants en apprentissage en France



Source : Carpentier, 2017.

Au Royaume-Uni, il n'y a actuellement que 4 300 étudiants inscrits dans des *Degree Apprenticeships*. L'apprenti est salarié et travaille 30 heures par semaine. Il suit un programme flexible construit par l'employeur et l'Université. Le gouvernement a instauré une taxe d'apprentissage, en avril 2017, qui finance un fonds de formation (taxe de 0,5 % de la masse salariale des employeurs dont les coûts salariaux dépassent £3 millions par an). L'avenir dira si l'apprentissage relève d'une extension du partage des coûts vers les employeurs ou d'une poursuite de la substitution public/privé des ressources. Dans ce numéro, l'article de Nathalie Beaupère, Xavier Collet et Sabina Issehnane montre que les résultats en matière d'insertion sur le marché du travail des masters en apprentissage ne sont pas supérieurs à ceux des filières classiques si les caractéristiques de l'institution et le capital social des diplômés sont pris en compte. Une question-clé est de savoir si ces nouvelles filières ou institutions participent de la mission de professionnalisation ou de différenciation sociale.

## Conclusion

L'approche historique met en évidence une relation dynamique entre la hiérarchie des logiques d'expansion du système d'enseignement supérieur et les structures de son financement qui ont une forte influence sur la mission de professionnalisation. Depuis les années 1970, la pression financière associée, dans un premier temps, au sous-financement public, puis à l'augmentation des frais d'inscription, tend à déplacer la nature de la professionnalisation vers un objectif d'employabilité.

Pourtant, dans le même temps, l'employabilité peut être contrainte par des facteurs externes – comme les inégalités entre institutions et les différences de capital social des diplômés – qui, pour certains d'entre eux, échappent partiellement ou totalement aux efforts de professionnalisation déployés par les institutions d'enseignement supérieur. La crise de 2008 a révélé l'impact potentiel de ces inégalités sur la soutenabilité financière du système.

La professionnalisation est une mission clé de l'enseignement supérieur qui doit être associée à un réaligement de ses logiques et à une relance de l'effort public pour éviter que le partage des coûts ne se transforme en une substitution public/privé. D'une certaine manière, ceci revient à opérer un rééquilibrage entre les dimensions privée et collective de l'enseignement supérieur (Marginson, 2016) et à rapprocher la professionnalisation d'un service public contribuant à l'employabilité des étudiants sans lui être assujéti. Le développement de nouveaux concepts tels que les capacités professionnelles pro-bien public (Walker, 2012) ou d'employabilité civique (Simons et Masschelein, 2009) est particulièrement intéressant. Dans leur article, Catherine Béduwé et Virginie Mora évoquent un déplacement de la question de la professionnalisation des formations et diplômes vers celle de la professionnalité de l'étudiant (incluant tous les épisodes professionnalisants dans la vie d'un étudiant). Ces concepts ouvrent également sur la possibilité de réaligner les justifications économique, mais aussi sociale, culturelle et politique de la mission de professionnalisation de l'Université. McCowan suggère une possibilité de transition de l'employabilité vers l'idée de compétences génériques issues de l'expérience d'une personne diplômée de l'enseignement supérieur ; parmi ces compétences, l'obtention d'un emploi s'avère important, sans pour autant dominer les autres attributs tel que la citoyenneté (McCowan 2015, p. 282).

## ■ Bibliographie

- Agulhon C. (2007), « La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? », *Recherche et Formation*, 54, pp. 11-27.
- Aldrich R. (2003), "The Three Duties of the Historian of Education", *History of Education*, 32(2), pp. 133-143.



- Altbach P. G. (2008) “The ‘Subprime’ Market and International Higher Education”, *International Higher Education*, 51, pp. 2–3.
- Barnett R. (1990), *The Idea of Higher Education*, Buckingham: Open University Press and SRHE.
- Boyer R. (2015), *Économie Politique des Capitalismes*, Paris, La Découverte.
- Brown R. (2010), *Higher Education and the Market*, Abingdon: Routledge.
- Callender C. & Mason G. (2017), “Does Student Loan Debt Deter Higher Education Participation? New evidence from England”, *Annals of American Political and Social Science*, 671(1), pp. 20–48.
- Carpentier V. (2017) *Historical Trajectories of Expansion and Differentiation in Higher Education*, CGHE Working Paper, ESRC/ HEFCE, Centre for Global Higher Education, (Forthcoming).
- Carpentier V. (2012), “Public-Private Substitution in Higher Education: Has cost-sharing gone too far?”, *Higher Education Quarterly*, 66(4), pp. 363–390.
- Casta A (2010), « La nouvelle condition des étudiants anglais : entre endettement et emploi », *Formation Emploi*, n° 110, pp. 19–34.
- Charle C. et Verger J. (2012), *Histoire des Universités. XIIème-XXIème siècle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Charles N. (2014), « Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l’emploi en Angleterre, en France et en Suède », *Sociologie du travail*, 56 (3), pp. 320–341.
- Crawford C., Gregg P., Macmillan, L., Vignoles A. and Wyness G. (2016), “Higher Education, Career Opportunities, and Intergenerational Inequality”, *Oxford Review of Economic Policy*, 32(4), pp. 553–75.
- de Ridder-Symoens H. (dir.) (1992), *A History of the University in Europe, Volume I*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Di Simone M. R. (1996), “Admission”, in de Ridder-Symoens H. (dir.), *A History of the University in Europe. Volume II: Universities in Early Modern Europe (1500–1800)*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 285–325.
- Fontvieille L. & Michel S. (2002), “Analysis of the Transition between Two Successive Social Orders: Application to the relation between education and growth”, *Review*, 25(1), pp. 23–46.
- Frijhoff W. (1996), “Patterns”, in Ridder-Symoens H. (dir.) *A History of the University in Europe. Volume II: Universities in Early Modern Europe (1500–1800)*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Geiger R. (2010), "The Impact of the Financial Crisis on Higher Education", *International Higher Education*, 10, pp. 9-11.
- Gosden P. (1976), *Education in the Second World War: a Study in Policy and Administration*, London: Methuen.
- Lemistre P. (2015), « La professionnalisation des formations initiales : une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes ? », *Revue française de pédagogie*, 192(3), pp. 61-72.
- Leroux J.-Y. (2014), "The Professionalisation of Degree Courses in France: New issues in an old debate", *Higher Education Management and Policy*, 24(3), pp. 87-105.
- Marginson S. (2016), *Higher Education and the Common Good*, Melbourne: Melbourne University Publishing.
- McCowan T. (2015), "Should Universities Promote Employability?", *Theory and Research in Education*, 13(3), pp. 267-285.
- Musselin (2017), *La grande course des universités*, Paris, Presse de Sciences Po.
- Perkin H. (2006), "History of Universities" in Forest J.F. & Altbach P.G. (dir.), *International Handbook of Higher Education*, Dordrecht: Springer, pp. 159-205.
- Piketty T. (2013), *Le Capital au XXIème siècle*, Paris, Editions du Seuil.
- Pinto V. (2008), « "Démocratisation" et "professionnalisation" de l'enseignement supérieur », *Mouvements*, 55-56, pp. 12-23.
- Plihon D. (2013), « Peut-on comparer les grandes crises de 1873, 1929 et 2008 ? », *Idées économiques et sociales*, 174,(4), pp. 12-15.
- Sanderson M. (1972), *The Universities and British Industry 1850-1970*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Scott P. (2014), "Robbins, the Binary Policy and Mass Higher Education", *Higher Education Quarterly*, 68(2), pp. 147-63.
- Shattock M. (2012), *Making Policy in British Higher Education 1945-2011*, Maidenhead: Open University Press.
- Simons M. & Masschelein J. (2009), "The Public and its University: Beyond learning for civic employability", *European Educational Research Journal*, 8(2), pp. 204-217
- Stiglitz J. (2012), *The Price of Inequality: How Today's Divided Society Endangers Our Future*, New York, WW Norton.
- Unterhalter E. & Carpentier V. (dir.) (2010), *Global Inequalities and Higher Education*, Houndmills: Palgrave MacMillan.

- Verger J. (1992), "Patterns" in W. Rüegg (dir.), *A History of the University in Europe: Vol. 1. Universities in the Middle Ages*, Cambridge: CUP, pp. 35–76.
- Walker M. (2012), "Universities, Professional Capabilities and Contributions to the Public Good in South Africa", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(6), pp. 819-838.